



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Layse Emanuelle Queiroz Lira

**João Pessoa - PB
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Layse Emanuelle Queiroz Lira

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Modalidade a Distância, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes

**João Pessoa - PB
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L768r Lira, Layse Emanuelle Queiroz.

Relações de alteridade no ambiente virtual de
aprendizagem / Layse Emanuelle Queiroz Lira. - João
Pessoa, 2018.

61 f.

Orientação: Edson Carvalho Guedes.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação a Distância. Ética. Alteridade. I. Guedes,
Edson Carvalho. II. Título.

UFPB/BC



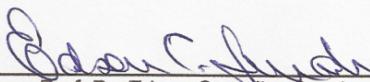
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

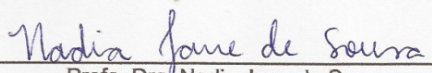
RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

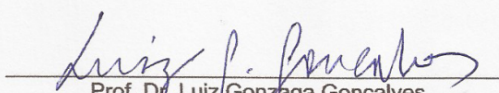
Layse Emanuelle Queiroz Lira

TCC aprovado em: 07 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes
Orientador


Profa. Dra. Nadia Jane de Sousa
Examinadora


Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Examinador

À minha filha Laura,
amor maior.

AGRADECIMENTOS

Neste primeiro momento, gostaria de agradecer a Deus por ter me apresentado pessoas tão especiais.

A minha família, laços que nos une, pelo apoio e incentivo.

Ao meu avô, João José (in memoriam) presente em saudade.

Ao meu marido, João Bosco pela paciência, pelo carinho, amor e união.

A minha filha, Laura que torna meus dias cheios de amor infinito.

As minhas amigas, Katherine e Marizete companheiras de curso, de estudo, de angústias e de superação em todos os momentos virtuais e presenciais. E a todos que encontrei virtualmente no Moodle, obrigada pelas interações e os momentos de enriquecimento acadêmico.

Hérica, a você por todos os sinais de amizade e fraternidade.

Aos professores e mediadores, que contribuíram para este processo de aprendizagem. Em especial, ao meu orientador Edson Guedes, pela dedicação, cuidado e compromisso com esta pesquisa e com outros trabalhos/projetos acadêmicos no qual participei/colaborei. Mas, além disso, por tornar o caminho até aqui mais significativo, pois você transcende generosidade.

Aos professores que aceitaram o convite de participar da banca, Nádia Jane e Luiz Gonzaga, muito obrigada pelas considerações.

A UFPB Virtual, pela jornada de possibilidades e conhecimentos.

Aos que contribuíram para as minhas vivências docentes, colegas de trabalho e alunos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte da construção desta presente pesquisa, aqueles que por meios distintos se tornaram fonte de inspiração hoje.

*"Aprender a viver
com os outros, a conviver, implica
em fazer partilha do diálogo e da
ajuda mútua, sinais cotidianos de
uma cidadania ativa"*

Isabel Baptista

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar ferramentas e interações presentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promovem relações de alteridade. O campo empírico desta pesquisa foi o AVA de Filosofia da Educação I, do curso de Pedagogia da UFPB Virtual, do período 2017.1. Portanto, os sujeitos da pesquisa são os estudantes matriculados, o professor e mediador da disciplina. Como percurso teórico foi apresentado alguns modelos de processos de ensino-aprendizagem: A Pedagogia Tradicional, segundo J. F. Herbart, a Educação Nova, por John Dewey e a Aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel. O ambiente virtual de aprendizagem foi o foco da pesquisa, tendo a plataforma Moodle e suas ferramentas como principais meios para a promoção de relações de alteridade no ambiente virtual. Outro importante referencial teórico foi a filosofia de Lévinas, a partir da qual buscamos compreender o sentido das relações de alteridade no contexto educacional. A partir da ética da alteridade e seguindo a interpretação de Baptista da filosofia levianasiana, elegemos três competências éticas que serviram de categorias centrais para análise das interações no ambiente virtual: responsabilidade, hospitalidade e bondade. A metodologia da pesquisa se construiu em torno dos conteúdos disponíveis no ambiente virtual da disciplina, procurando analisar os conteúdos de fóruns, desafios (avaliações) e provas. Contamos ainda com um questionário em que os estudantes matriculados naquele semestre letivo emitiam suas opiniões acerca dos processos de interação no ambiente virtual da disciplina objeto do estudo. Os resultados obtidos foram através da análise das amostras, sendo consideradas 10 % do que foi coletado e do total de alunos ativos. Buscamos identificar sinais de relações de alteridade em toda essa interação que ocorreu no ambiente virtual. Como resultado a pesquisa, foi possível verificar que o ambiente moodle, voltado para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem comporta e tem recursos tecnológicos suficientes para a construção de relações de alteridade. A existência ou não de relações éticas por meio de interações virtuais, portanto, está mais associada às disposições e habilidades por parte dos interagentes, sendo estes os principais sujeitos da relação. Cabe à gestão pedagógica buscar, juntos aos órgãos competentes, desenvolver metodologias adequadas e profissionais com habilidades para interagir com os estudantes de modo comprometido, dialógico, sem perder de vista as subjetividades envolvidas nesse processo de construção de um conhecimento significativa e colaborativo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ética. Alteridade.

ABSTRACT

The present work aims to analyze tools and interactions present in a Virtual Learning Environment (AVA) that promote relations of alterity. The empirical field of this research was the AVA of Philosophy of Education I, of the Pedagogy course of the Virtual UFPB, semester 2017.1. Therefore, the subjects of the research are the enrolled students, the teacher and mediator of the discipline. As a theoretical course, some models of teaching-learning processes were presented: Traditional Pedagogy, according to J. F. Herbart, New Education, by John Dewey and Meaningful Learning, according to Ausebel. The virtual learning environment was the focus of the research, having the platform Moodle and its tools as main means for the promotion of alterity relations in the virtual environment. Another important theoretical reference was the philosophy of Lévinas, from which we sought to understand the meaning of the relations of otherness in the educational context. From the ethics of alterity and following Baptista's interpretation of Levianasian philosophy, we chose three ethical competences that served as central categories for analysis of interactions in the virtual environment: responsibility, hospitality and kindness. The methodology of the research was built around the contents available in the virtual environment of the discipline, trying to analyze the contents of forums, challenges (evaluations) and tests. We also have a questionnaire in which the students enrolled in that semester gave their opinions about the processes of interaction in the virtual environment of the subject under study. The results were obtained through the analysis of the samples, considering 10% of what was collected and the total number of active students. We sought to identify signs of alterity relations throughout this interaction that occurred in the virtual environment. As a result of the research, it was possible to verify that the moodle environment, focused on the development of teaching-learning processes, carries and has sufficient technological resources for the construction of alterity relations. The existence or not of ethical relationships through virtual interactions, therefore, is more associated to dispositions and skills on the part of the interacting agents, being these the main subjects of the relation. It is up to the pedagogical management to seek, together with competent bodies, to develop adequate and professional methodologies with the skills to interact with the students in a compromised, dialogical way, without losing sight of the subjectivities involved in this process of building a meaningful and collaborative knowledge.

Keywords: Distance Education. Ethic. Otherness.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO	14
2.1 Objetivos da pesquisa.....	14
2.2 Caracterização da pesquisa	14
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	15
2.4 Instrumento e procedimento para coleta de dados	15
2.5 Considerações éticas	16
3 MODELOS DE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	17
3.1 A Pedagogia Tradicional: J. F. Herbart	17
3.2 A Educação Nova	19
3.3 A Aprendizagem significativa.....	21
4 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	23
4.1 O que entender por um Ambiente Virtual de Aprendizagem?	23
4.2 O AVA do curso de Pedagogia da UFPB: o MOODLE	24
5 A RELAÇÃO DE ALTERIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL ..	26
5.1 A responsabilidade	27
5.2 A hospitalidade.....	27
5.3 A Bondade como competência ética	28
5.4 Interrogações necessárias	29
6 O AMBIENTE INVESTIGADO: O AVA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	32
6.1 Sujeitos integrantes do AVA de Filosofia da Educação I .	32
6.2 Ferramentas analisadas	32
7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	35
7.1 Análise e resultados em relação aos fóruns	37
7.2 Análise e resultados em relação aos desafios e a prova .	41
7.3 A opinião dos estudantes acerca da interação na disciplina	46
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
9 REFERÊNCIAS	53
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, um turbilhão de sentimentos foram surgindo: inquietações, admiração e dúvidas. Foi a primeira experiência com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Fiquei admirada com as várias possibilidades de interação que aquele ambiente possibilitava. Contávamos com a interação com colegas de curso, professores(as) e mediadores(as). Fui percebendo que por detrás de cada recurso pedagógico disponibilizado naquele ambiente virtual, alguém estava envolvido e interagindo.

À medida que o curso avançava, novas experiências enriquecedoras iam aparecendo. Mas não foram só experiências agradáveis e enriquecedoras. Fui percebendo, também, que haviam lacunas. Nem todas as interações se confirmavam e nem todas as ferramentas provocavam uma relação de ensino-aprendizagem.

Este trabalho nasceu destas experiências no curso de Pedagogia. O AVA, apesar de carregar enormes potencialidades em relação aos processos de ensino-aprendizagem, não é garantia de uma interatividade pedagógica, que gere aprendizagens significativas entre os aprendentes envolvidos.

Ficou clara a importância dos cursos na modalidade a distância para a minha formação. Com base nas mesmas aprendizagens desenvolvidas com as disciplinas do curso, procurando analisar e problematizar as vivências que ia tendo, fui percebendo que o ambiente moodle possui recursos que nos permite interagir das mais diversas formas, nos proporcionando uma interação significativa com professores, mediadores e colegas de curso. Porém, este mesmo ambiente pode se tornar um espaço de armazenamento de conteúdos, sem que haja interações que provoquem aprendizagens significativas.

Nesta jornada, no curso de Pedagogia, tive a oportunidade, no ano de 2017, de participar de um projeto de PROLICEN que tratava da importância de relações de alteridade nos processos de ensino-aprendizagem. Dentre os autores estudados neste projeto, tivemos um que dedicou grande parte dos seus escritos à questão das relações de alteridade, o nome deste autor é Emmanuel Lévinas. Para este autor, alteridade significa relação de compromisso, de responsabilidade em relação ao outro.

Ficou claro, então, reforçando muito dos estudos que tive ao longo do curso, que uma relação de ensino-aprendizagem deve ser feita com responsabilidade em relação ao outro, isto é, uma profunda relação de alteridade.

A educação neste sentido traz luz ao compromisso com o outro. A relação de alteridade no AVA é desenvolvida em um duplo movimento, de interação de quem envia uma mensagem e de quem responde à mensagem. Num processo pedagógico, independente da ferramenta usada, haverá sempre sujeitos envolvidos, comunicando-se, numa constante interação de construção do conhecimento.

A experiência no curso de Pedagogia tem sido imensamente rica. Percebi que a qualidade da aprendizagem que tive esteve, na maioria dos casos, marcada por uma qualidade da relação entre as pessoas envolvidas no processo. À medida que a interação entre alunos(as), professores(as) e mediadores(as) era mais intensa, mas compromissos com a aprendizagem eram construídos e o saber ia sendo construído com mais gosto e significado.

Foi por esse motivo, portanto, que tive ânimo de começar esta pesquisa, buscando investigar interações existentes no AVA que possuem essa marca da alteridade, do cuidado e compromisso entre os sujeitos envolvidos, que pudessem fazer do processo ensino-aprendizagem algo prazeroso e significativo.

Acredito que uma pesquisa como esta pode contribuir no sentido de chamar a atenção para a importância da relação de alteridade nas relações pedagógicas. As práticas dos (as) profissionais e dos(as) alunos(as) no AVA não podem estar vazias de compromisso. O encontro entre os sujeitos está carregado de significados, de vivências, que podem contribuir ou atrapalhar para um bom aprendizado.

A educação a distância tem se ampliado no Brasil. O censo da Educação Superior divulgado pelo INEP (2018), revela que o número de matrículas da modalidade a distância representa participação de 21,2% do total de matrículas de graduação. A tendência é que este percentual cresça a cada ano. Acredito que esta pesquisa pode ser de grande valia para se pensar e avaliar a qualidade dos cursos de educação a distância que tem sido oferecido nesse imenso país.

Esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: *é possível desenvolver relações de alteridade em um Ambiente Virtual de Aprendizagem?* O que se pretende é demonstrar que quando as interações entre os sujeitos em um AVA acontecem de

modo responsável, numa relação de compromisso de um em relação ao outro, a aprendizagem se torna mais significativa e com melhor qualidade.

Desse modo nos propusemos, neste trabalho, o seguinte objetivo geral: *analisar ferramentas e interações presentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promovem relações de alteridade.*

Para o campo empírico desta pesquisa tomamos o AVA de Filosofia da Educação I, do curso de Pedagogia da UFPB Virtual, do período 2017.1, buscando analisar as ferramentas utilizadas e os tipos de interações desenvolvidas. Aplicamos, ainda, um questionário com parte dos alunos desta disciplina.

Após a introdução, apresentamos o itinerário metodológico e logo em seguida, nos capítulos três e quatro, o referencial teórico que orientou a nossa pesquisa. No capítulo cinco apresentamos o AVA que foi o foco da nossa pesquisa e, logo em seguida, no capítulo 6, apresentamos os dados coletados, acompanhados dos resultados da nossa análise.

Espero que, ao apresentar e analisar o ambiente virtual selecionado, junto com as respostas dos questionários, o leitor encontre elementos suficientes para perceber as possibilidades de desenvolver relações de alteridade nos processos de ensino aprendizagem no AVA de Filosofia da Educação I. Acredito que algumas das descobertas poderão servir para a criação e gestão de outros ambientes virtuais no contexto da educação a distância.

2 ITINERARIO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral é o de *analisar ferramentas e interações presentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promovem relações de alteridade*. A partir deste, elaborarmos quatro objetivos específicos que serviram de norte para a construção da pesquisa, são eles: apresentar alguns modelos de ensino-aprendizagem que podem ser desenvolvidos na educação a distância; caracterizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem da plataforma moodle como espaço virtual para cursos a distância da UFPB Virtual; conceituar a relação de alteridade no contexto da educação formal; identificar ferramentas e interações presentes no AVA de Filosofia da Educação I que potencializaram relações de alteridade.

2.2 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa possui caráter qualitativo. Segundo Stake (2011, p. 21). “qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Sobre este tipo de pesquisa Gerhardt e Silveira (2009) citando Minayo (2001), considera que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Portanto a referida pesquisa situa-se nas relações do processo de ensino-aprendizagem que aconteceu na disciplina Filosofia da Educação I, do curso de Pedagogia da UFPB, na modalidade a distância.

A escolha da disciplina se justifica por duas razões: a primeira é sobre a facilidade de acesso. O professor disponibilizou o ambiente virtual da disciplina, possibilitando o acesso às informações, ferramentas e mensagens postadas nos fóruns de discussão. A justificativa da escolha do semestre letivo, deve-se ao fato de ter havido neste semestre um número significativo de alunos(as) matriculados, o que aumentava o volume de informações e interações disponíveis para serem analisadas.

A partir dos dados colhidos, buscou-se analisar a influência de relações de alteridade e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. As interações

investigadas foram as desenvolvidas entre estudantes, professor e mediadora que aconteceram nos fóruns de discussão e nos *feedback* dos exercícios de avaliação.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Ora já mencionados, os sujeitos desta pesquisa envolvem os estudantes do curso de Pedagogia da UFPB Virtual, do período 2017.1, matriculados na disciplina Filosofia da Educação I. Além dos estudantes, o professor e a mediadora também estiveram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina e, por este motivo, constituem os sujeitos desta investigação.

2.4 Instrumento e procedimento para coleta de dados

A fonte principal de coleta de dados foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina. Para acessar o ambiente da disciplina, foi solicitado ao STI/UFPB o endereço para acessar as turmas dos semestres já concluídos. Foi-nos dado um endereço e com a autorização do professor da disciplina, tivemos acessos ao ambiente virtual. As ferramentas escolhidas para servir de base de dados para nossa pesquisa foram os registros dos fóruns de discussão, atividades de avaliação e a prova.

Em cada uma destas ferramentas foi possível encontrar textos dos sujeitos que participaram da interação em torno dos conteúdos da disciplina. Além das informações que constam do ambiente virtual, foi aplicado um questionário aos(às) estudantes.

Além, do ambiente virtual, aplicamos um questionário para os estudantes que cursaram esta disciplina no semestre, objeto da pesquisa. O questionário foi aplicado por meio do Formulário Google, vinculada à conta pessoal do G.mail. Ao criar o formulário, um link foi gerado e enviado a todos os alunos da disciplina. Junto ao e.mail, enviamos uma mensagem solicitando responder o questionário e, para aqueles que se dispuserem responder, o TLCE.

A partir dos dados coletados, buscamos desenvolver uma análise de conteúdo, que, enquanto “técnica de pesquisa tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84). A partir do questionário e dos dados coletados no AVA da disciplina, buscamos analisar as informações sob as categorias “interação”, “aprendizagem”, “alteridade”, principais

categoriais oriundas do referencial teórico que nos propomos utilizar. Tal método se justifica pelo fato de se tratar de uma pesquisa qualitativa e que elege os três principais conceitos que fundamentam o referencial teórico pesquisado.

2.5 Considerações éticas

A presente pesquisa segue os aspectos éticos e de compromisso com o conhecimento e o saber responsável. De acordo com os objetivos já descritos e com os parâmetros legais que uma pesquisa envolve diante dos instrumentos de coleta de dados realizados e a autorização dos participantes desta pesquisa através do o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE - em anexo), em que foi garantida o anonimato dos respondentes.

3 MODELOS DE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A história da educação nos apresenta uma enorme lista de modelos ou correntes pedagógicas que estiveram presentes nas mais variadas práticas educacionais ao longo dos anos. Nesta pesquisa, optamos por selecionar três abordantes teóricas que orientam processos de ensino-aprendizagem até os dias atuais: *pedagogia tradicional, escola nova e aprendizagem significativa*.

A escolha dos dois primeiros modelos deve-se ao fato de que a educação a distância no Brasil tem se mostrado herdeira das duas primeiras teorias. Infelizmente, ainda se verifica uma forte tendência conteudísticas na produção de material didático e construção dos ambientes virtuais de aprendizagem, o que acaba por configurar processos tradicionais no modo de ensinar e aprender.

Todavia, encontramos, também, experiências em que se buscam relacionar os conteúdos com o mundo prático e a vida dos estudantes, característica principal da educação nova.

Por fim, propusemo-nos estudar a aprendizagem significativa por considerar que se trata de uma teoria que pode trazer enorme contribuição para os processos de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais, uma vez que tanto professor como estudante busca dotar de significado os conteúdos desenvolvidos.

3.1 A Pedagogia Tradicional: J. F. Herbart

O termo Pedagogia Tradicional concentra concepções pedagógicas que permeiam as abordagens educacionais da Antiguidade até os dias (SAVIANI, 2005). As características mais marcantes da Pedagogia Tradicional, segundo Oliveira (2013), são: centralidade da instrução, o professor como único que detém o conhecimento, a escola como transmissora de conhecimento e o aluno como aquele que assimila e memoriza o conhecimento. Nesta mesma perspectiva, Libâneo (2006) destaca que se trata de uma pedagogia em que

predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2006, p.24).

Para Demerval Saviani (2005, p.31), a introdução da denominação do termo *Pedagogia Tradicional* “foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante”.

Embora já tenhamos a presença destas características na educação, desde a Antiguidade, foi a partir do século XVIII que pudemos situar o termo *Pedagogia Tradicional*, propriamente, a partir dos ideais iluministas de Rousseau e Kant. “O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista” (GADOTTI, 2003, p.93). Esta concepção de educação, como o próprio Gadotti expressa, já se encontra consolidada no século XIX, criada pela burguesia com o objetivo de oferecer instrução aos trabalhadores como forma de disciplinar o cidadão.

O nome que se destaca na história da educação como sistematizador da pedagogia tradicional é o do psicólogo, filósofo e teórico da educação Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Atuou como professor particular e de universidades, trabalhando nos cursos de Pedagogia e Filosofia. Criou uma escola de aplicação onde desenvolveu de forma experimental as teorias pedagógicas. Segundo Oliveira (2013), Herbart dedicou boa parte dos seus estudos a pesquisa sobre filosofia da mente. Mas, na pedagogia, sua principal preocupação foi com a formação moral. “Para Herbart, a filosofia representou a elaboração e a análise da experiência” (GADOTTI, 2003, p.102).

A pedagogia desenvolvida por Herbart estava “centrada na formação do aluno, buscava formar o homem capaz de julgar as coisas pela razão” (OLIVEIRA, 2013, p. 51). Desenvolvendo uma pedagogia como ciência da educação, sua teoria compreende alguns procedimentos básicos que formam a ação pedagógica, são eles: governo, instrução e disciplina (OLIVEIRA, 2013). Tais procedimentos vão ao encontro do que Saviani (2005) afirma sobre a centralidade da instrução. Para este autor a escola tinha a figura do professor como centro de todo o processo, “cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2005, p.2).

Para Oliveira (2013), a ideia principal de Herbart foi a “instrução educativa”, possível de ser desenvolvida por meio de alguns passos que ele propusera, independente de qual fosse o conteúdo de ensino. Estes passos para o processo ensino aprendizagem, logicamente construídos por Herbart, podem ser enumerados em cinco etapas: 1. a *preparação* onde o professor recorda conteúdos já ensinados ou de conhecimentos prévios do aluno; 2. a *apresentação dos conceitos e conteúdos*, buscando “decompor o conteúdo do ensino em partes menores” (OLIVEIRA, 2013, p. 50); 3. a *associação* que, segundo Gadotti (2003), é a etapa onde o conteúdo é assimilado por meio de comparações; 4. a *generalização* entre o que foi aprendido e as novas possibilidades e, a última etapa (a quinta), a da *aplicação do conhecimento adquirido* em situações diversas.

Libaneo (2006) aponta que os métodos da pedagogia tradicional envolvem a exposição verbal da matéria e/ou demonstração, sendo exposto e analisado pelo professor com “[...] ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

Este modelo de educação está presente ainda hoje em muitas das escolas. Alguns autores, defensores da inovação educacional por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, nem sempre reconhecem o caráter tradicional que acontece nos ambientes virtuais de aprendizagem, em especial nos cursos de modalidade a distância. Mesmo fazendo uso de tecnologias de ponta, muitas propostas educacionais conservam o modelo tradicional na educação, pois mantém a centralidade da figura do professor, com enorme carga de conteúdos e forte ênfase na memorização (MORAES, 1997).

3.2 A Educação Nova

Outro modelo educacional de ensino-aprendizagem adotado nos ambientes formais de ensino foi o que se convencionou chamar de “Educação Nova” ou “Escola Nova” ou “Educação Progressista”, desenvolvido por John Dewey (1859-1952). Sua principal característica consistia em aproximar os conteúdos abordados na escola às experiências dos estudantes. Para Dewey (1973), era preciso aproximar o “mundo da escola” com o “mundo da criança”. Criticava o modelo tradicional e defendia uma escola que fosse uma oficina de saberes.

Nesta pedagogia, o professor passa a ser concebido como facilitador da experiência, e o aluno é visto como sujeito participativo, ativo em seu processo de aprendizagem. Desse modo, comparando à pedagogia tradicional, onde o saber consistia no repasse de conteúdos; na escola nova o estudante assume o centro do processo e o ponto de partida da produção do conhecimento são as experiências cotidianas.

Conciliando subjetividade e objetividade em relação à criança e o contexto escolar, o educador conduz este processo para garantir um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo diante do papel da escola para a sociedade.

Segundo Cunha, (2001), o pragmatismo apresentado por Dewey foi assumido no contexto brasileiro, pelo movimento denominado Educação Nova e teve como marco o *Manifesto dos Pioneiros*, de 1930. Buscava-se, nesse período, a modernização da sociedade para construção de um processo de exercício da cidadania. Acreditava-se que isso era possível por meio da educação. Para tanto, era necessária uma modificação em torno do planejamento nacional para a educação e, conseqüentemente, acreditava-se que a educação poderia operar mudanças significativas para o desenvolvimento do país. O *Manifesto dos Pioneiros* da educação nova defendia aproximar a escola com a realidade cotidiana dos estudantes e professores, situando o ambiente escolar no contexto das relações com a sociedade (CUNHA, 2001).

A Escola Nova buscava conciliar a subjetividade e objetividade em relação à criança e o contexto escolar. O educador era aquele que conduzia este processo para garantir um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo diante do papel da escola para a sociedade. A partir deste novo modelo educacional, o

aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações (LIBÂNEO, 2006, p.26).

Acreditava-se, assim, causar uma modificação no contexto do desenvolvimento do país em termos de construção de novos saberes, com relações sociais mais dinâmicas e participativas e, enfim, uma nova escola, uma nova cidadania.

3.3 A Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa foi uma construção do psicólogo e teórico David Paul Ausubel (1918-2008). Para este teórico construtivista e cognitivista, a aprendizagem significativa constitui um processo de “aprendizagem por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. (AUSUBEL, 1963, p.58 *apud* MOREIRA, 2011, p. 26). Para Ausubel, o conhecimento prévio do aluno torna-se meio condutor para que a aprendizagem aconteça, como um elo entre o novo a ser aprendido e o que já existe, atribuindo assim, significado a este processo.

De acordo com Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002), há duas condições para que esta aprendizagem ocorra: a disposição do aluno para aprender e o conteúdo ser potencialmente significativo. Estes conteúdos passam a ser significativos de acordo com cada indivíduo, suas experiências e conceitos. Portanto “a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação a essa rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais, selecionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas de conhecimento” (PELIZZARI, KRIEGL, BARON, FINCK, DOROCINSKI, 2002, p. 39).

Para Moreira (2011), a aprendizagem significativa acontece quando há duas características essenciais: a *não arbitrariedade*, onde

o conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos e quando estes ‘se ancoram’ em conhecimentos especificamente relevantes (subsúncos) preexistentes na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2011, p. 26).

A segunda característica é a *substantividade* que “significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a **substância** do novo conhecimento, das novas idéias, não as palavras precisas usadas para expressá-las” (MOREIRA, 2011, p. 26). A partir deste elo o indivíduo consegue caracterizar o que é potencialmente significativo.

Neste sentido, a aprendizagem significativa para a educação transcende na busca de perspectivas que se baseiam na promoção de uma aprendizagem que permita a troca de ideias e a construção de saberes. Ressaltando a importância da transformação de posturas nos métodos envolvidos para uma participação ativa na

formação do processo educacional, pois contribuem para um perfil de aluno que torne o seu conhecimento como ferramenta do saber e como recurso para os novos caminhos para aprender. A aprendizagem, neste sentido, adquire um significado existencial na vida do educando, pois se encontra atrelado na rede de experiências e saberes que ele possui, contribuindo para dotar de sentido o aqui e o agora, bem como para a sua existência que está por vir.

4 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

4.1 O que entender por um Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Esta pesquisa tem como objeto de investigação um ambiente virtual de aprendizagem. Existem uma variedade de plataformas com o objetivo de desenvolver processos educacionais em instituições formais de ensino. Apesar da variedade na configuração e recursos que estes ambientes apresentam, todos mantêm alguns elementos em comum. Segundo Pereira, Sshmitt e Dias (2007), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em um conjunto de mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. As autoras afirmam que se trata de uma opção tecnológica, pois devido ao crescimento dos cursos de Educação a Distância (EaD) esta opção passou a ser um meio auxiliar ou principal no processo ensino-aprendizagem de um número significativa de estudantes.

Behar (2013) chama atenção que este ambiente é espaço de organização, administração e monitoramento de conteúdos e interações entre os sujeitos nos processos de aprendizagens, tanto nos cursos presenciais como nos semipresenciais. A mesma ressalta que os AVA's "também são conhecidos como plataformas de EaD por empregarem, principalmente, uma infraestrutura tecnológica com suficientes recursos para atender os objetivos pedagógicos dessa modalidade de ensino" (BEHAR, 2013, p. 58).

De acordo com a autora,

o sujeito que participar de cursos na modalidade EAD deve se projetar para o virtual e se fazer presente de forma "real", por meio da participação ativa nos ambientes de ensino e aprendizagem online. Essa imersão só é possível a medida que são estabelecidas interações nas comunidades que se tornam "reais" quando o sujeito se projeta social e emocionalmente no virtual (BEHAR, 2013 p.76).

Estes ambientes virtuais funcionam a partir de plataformas que dão suporte através de suas ferramentas para comunicação entre os envolvidos. Sendo assim, oferece diversas possibilidades pedagógicas de interação, conhecimento e aprendizagens. De acordo com Behar (2013) são exemplos de ambientes virtuais de

aprendizagem utilizados nacionalmente e internacionalmente são eles: moodle, blackboard, sakai, teleduc, solar, rooda, planeta rooda, navi, edx, coursera e claroline.

4.2 O AVA do curso de Pedagogia da UFPB: o MOODLE

O Moodle é o ambiente virtual utilizado pelos cursos ofertados pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB Virtual.

O modelo de Educação a Distância praticado pela UFPB Virtual tem como base uma equipe para cada componente curricular formada pelos seguintes profissionais: professor pesquisador e tutor mediador pedagógico (presencial e a distância). Além do material impresso, CD-ROM, DVD, e o Ambiente Virtual de Apoio à Aprendizagem - Moodle - constitui-se em nossa principal tecnologia (GOUVEIA, 2013, p. 4).

O Moodle “um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*” (ROSTAS; ROSTAS, 2009, p. 140). Os referidos autores consideram o Moodle um ambiente bastante favorável para a criação de ambientes de aprendizagem, pois com diversos recursos que potencializam a aprendizagem colaborativa, onde os sujeitos tornam-se “construtores” em um ambiente gratuito. Behar (2009) chama a atenção para o fato de o Moodle permitir o acompanhamento das atividades realizadas através de relatórios de acesso. Gouveia (2013) cita que estes recursos são classificados por tipos de ferramentas, são elas: ferramentas de comunicação, ferramentas de coordenação, ferramentas de cooperação e ferramentas de administração.

Com este conjunto de ferramentas da plataforma Moodle, é possível tornar o aluno virtual o centro do processo de ensino-aprendizagem. O curso, os materiais e a estrutura são organizados e pensados para o sujeito aprendente que interage no contexto do ciberespaço (BEHAR, 2013, p. 163).

De acordo com BEHAR (2013) o aluno precisa desenvolver uma identidade para apropriação das ferramentas tecnológicas disponíveis de forma suficiente. Dentre os elementos mais fundamentais, Behar (2013, p. 164) destaca três: *atuação estratégica* (como forma de organização do tempo, as formas de comunicação, disposição, motivação com a temáticas, dentre outros); *a compreensão das características do grupo* (objetivos e contextos inseridos) e as *condições tecnológicas* (conexão do aluno, utilização das ferramentas e familiaridade com a tecnologia).

Os conteúdos são disponibilizados por meio das várias ferramentas disponibilizadas pelo Moodle e estas só ficam acessíveis aos alunos por meio da ação do professor. Para Felipe (2011), “a disponibilização dos recursos e das atividades pedagógicas é contextualizada, ou seja, o professor seleciona as ferramentas disponíveis no Moodle que melhor se enquadram com a sua proposta pedagógica e, dessa forma, configura sua disciplina, criando o espaço adequado para a interação e aprendizagem dos alunos” (FELIPE, 2011, p. 46).

Segundo Costa (2012), as ferramentas contribuem para a interação entre os envolvidos e minimizam “a sensação de isolamento que poderia ocorrer na educação a distância” (COSTA, 2012, p. 51). A mesma cita fóruns, chat's, biblioteca virtual, questionários, livros, tarefas e material didático-pedagógico e tutorial como ferramentas deste ambiente. Tais ferramentas representam possibilidades de comunicação e o desenvolvimento para o processo ensino-aprendizagem.

Para Sousa (2010), esta comunicação no ambiente virtual de aprendizagem é composta por duas formas (síncrona e assíncrona). A comunicação síncrona é desenvolvida em tempo real (on-line), como exemplo de ferramenta, o chat. Já a comunicação assíncrona ocorre de forma “desconectada do tempo e do espaço”, como exemplo de ferramenta, os fóruns. Portanto, as ferramentas são utilizadas “para promover e desenvolver a interação e a interatividade entre professores-alunos, alunos-professores, alunos-alunos, alunos-mediadores” (SOUSA, 2010, p. 51).

O(a) leitor(a) terá percebido que o nosso percurso teórico buscou, até agora, reunir dois referenciais teóricos, o primeiro tratou de uma perspectiva pedagógica e o segundo uma abordagem técnica, buscando esclarecer o que vem a ser um ambiente educacional que acontece no ciberespaço.

A seguir apresentaremos uma perspectiva mais filosófica, ou seja, trata-se de investigar o conceito de alteridade que, no nosso entender, deve orientar as interações em todos os processos educacionais, inclusive no ambiente virtual.

5 A RELAÇÃO DE ALTERIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A questão da alteridade tem sido cada vez mais recorrente na literatura das ciências humanas nas últimas décadas. As relações sociais tem se tornado cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2003), esgarçando os laços afetivos e os vínculos humanos marcados pelo compromisso mútuo. Nesse cenário de relações líquidas, desponta um filósofo que dedicou grande parte da sua produção intelectual a investigar as raízes dessas relações de frágeis vínculos e de tímida responsabilidade de uns em relação aos outros. Estamos nos referindo a Emmanuel Lévinas. Ao tempo em que ele aponta a origem desta busca pelo empoderamento do próprio, num movimento em que o humano busca cada vez dar conta de si próprio, ele apresenta um outro movimento possível, o da *alteridade*, em que o sujeito se abre para o outro numa atitude de responsabilidade e compromisso. É sobre esta categoria que iremos tratar neste capítulo, mais especificamente no contexto das relações humanas que acontecem no ambiente educacional.

Para muitos, Emmanuel Lévinas é um pensador ainda desconhecido. Por conta disso, apresentamos uma breve biografia deste autor. Emmanuel Lévinas, judeu, natural da Lituânia, viveu entre os anos de 1906 e 1995. Com a Primeira Guerra Mundial (1914), sua família refugiou-se na Ucrânia, retornando à Lituânia em 1920. Em 1923, emigrou para a França, onde estudou latim e filosofia. Em 1928, mudou-se para a Alemanha e continuou seus estudos com Husserl, por meio de quem, conheceu Heidegger, aos 22 anos. Aos 34 anos (1940) foi preso e levado para um campo de concentração em Hannover, saindo somente com o fim da guerra, em 1945. De volta à França, reencontrou sua esposa, que se refugiara num convento vicentino, e passou a se dedicar ao estudo do Talmude e da filosofia. Aos poucos, construiu uma densa reflexão filosófica. Faleceu em 1995.

O pensamento de E. Lévinas é marcado pelo problema *ético*. A ética elaborada por Lévinas não se configura a partir de um fundamento objetivo, como encontramos na ética clássica. Ele não procura construir uma ética enquanto projeto normativo. A ética da alteridade indica uma relação que implica compromisso e responsabilidade para além das obrigações legais, trata-se de uma relação de cuidado para com o outro. A *ética*, nesse sentido, não é um discurso que eu construo ou uma norma

construída em comum, é sim, a minha abertura ao outro. Esse é um projeto possível por meio da educação.

Isabel Baptista (2007), é estudiosa portuguesa que faz uma aproximação da sua filosofia de Emmanuel Lévinas com o mundo educacional. Esta autora resume a ética da alteridade em três *competências éticas: responsabilidade, hospitalidade e a bondade*.

5.1. A responsabilidade

Etimologicamente, “responsabilidade” vem do Latim *responsus*, particípio passado de *respondere*, “responder, prometer em troca”, de *re-*, “de volta, para trás”, mais *spondere*, “garantir, prometer”. A responsabilidade implica em resposta de um Eu diante de outro. O outro se posiciona diante de mim e clama por uma resposta. E a resposta mais imediata é aquela que expressa “eu estou aqui”, com você. O outro faz a experiência de que existe alguém que está com ele e se ocupa com ele.

O(a) aluno(a) diante do(a) professor(a) precisa fazer essa experiência: “eu não estou só”. Alguém está comigo e se ocupa de mim. Essa presença não significa sempre, proximidade física. A presença no ambiente virtual se faz por meio das modernas tecnologias de comunicação. Segundo Baptista (2005), a resposta que o Eu tem a oferecer ao outro é intransferível. Ou seja, eu sou responsável pelo outro e ninguém pode assumir esta responsabilidade por mim.

Desse modo, o(a) professor(a) não pode se eximir de sua responsabilidade perante seus alunos, e mais, ele é responsável não apenas pela turma, mas também por seus alunos individualmente. Trata-se de desenvolver uma proximidade ética que carrega a marca da sensibilidade, isto é, diz respeito à capacidade para ser afetado pelo destino de outra pessoa ao ponto de se comprometer com ele (BAPTISTA, 2005, p. 52).

5.2 A hospitalidade

Responsabilizar-nos com o outro na educação significa uma abertura em relação ao outro, assumindo os riscos daí decorrentes. Acolher o outro em uma turma, seja na escola ou na universidade, num ambiente físico ou virtual, implica em certa

desacomodação de nossa parte. Quando hospedamos alguém em nossa casa, é comum fazermos alguns ajustes, “desarrumar” alguma coisa para acolhê-lo. O nosso Eu, o nosso ambiente e até nossas ações sofrem modificações pela presença do outro.

A hospitalidade implica acolhimento, cordialidade, gentileza, abertura ao outro e requer que estejamos preparados para os riscos desta relação. É preciso que estejamos preparados, dispostos para acolhê-los(as) em sua completude. Segundo Baptista,

Instituir lugares de hospitalidade significa investir na criação de espaços que funcionem como verdadeiros laboratórios de laços sociais, transformando-se em *lugares* carregadas de densidades antropológicas [...]. O lugar antropológico é o lugar onde é possível viver essa experiência humana fundamental que é o encontro com a alteridade testemunhada por outro ser humano, partilhando memórias, sonhos e afetos [...]. Hospitalidade significa abertura, cortesia, atenção, capacidade de dádiva e disponibilidade para interromper a esfera do familiar e do conhecido. Nessa medida, a hospitalidade representa sempre uma experiência humana de desconforto, de vulnerabilidade e de exposição pessoal (BAPTISTA, 2007, p. 74).

A competência ética da hospitalidade nos ambientes educacionais provoca a construção de relações solidárias. A ética da hospitalidade nos interpela, mesmo com riscos, ao acolhimento daquele(a) que chega, em derrubar as fronteiras invisíveis que separa os diferentes espaços de vida.

5.3 A Bondade como competência ética

A outra competência ética, citado por Baptista é a *bondade*, que pode ser traduzida, também, por gratuidade. Na ética da alteridade, formulada por Emmanuel Lévinas, o Eu se dispõe a oferecer algo de si sem necessidade de retribuição, sem interesse. O educador não pode desenvolver o seu trabalho, pensando nas gratificações que seus educandos podem oferecer. O seu trabalho é o de ensinar e de se ocupar com o outro, independente deste sorrir ou não para ele. A relação entre professor(a) e aluno(a) não é simétrica, não tem garantia de reciprocidade. E não será pela falta de reciprocidade que o trabalho docente deixará de fazer sentido.

A bondade é essa disposição de ajudar o outro sem a necessidade de recompensa por parte dele. Numa relação profissional, alguma recompensa virá por meio de um salário ou outros benefícios institucionais, mas não necessariamente

terão que vir diretamente do(a) educando(a) com quem o educador desenvolve o seu trabalho.

A bondade está relacionada ao desejo de fazer bem ao outro, um desejo que se efetiva na prática, por meio de atividades que promovem o bem do outro. Nas palavras de Baptista, “a bondade surge como resultado da misteriosa intriga tecida no encontro interpessoal, correspondendo à expressão de um ser que, no apogeu do seu ser, gravitando sobre si próprio, se confirma *esvaziando-se dessa gravitação* ao preocupar-se, e ocupar-se, com um outro ser” (BAPTISTA, 2005, p. 145).

A aprendizagem de abertura à alteridade desencadeia relações de cuidado. Trata-se de um processo de formação para a alteridade, sem negar o cuidado consigo próprio. Esse processo de interação social se desenvolve mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, as quais possibilitem que os educandos se comuniquem, expressando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em ambiente acolhedor, que propicie a confiança em si e no outro. E, mesmo na existência de conflitos, comuns nas interações sociais, eles deverão ser administrados, não *a partir* de idéias ou pensamentos que apontem uma norma, lei ou fundamento que *existem a priori*, mas a partir do respeito às diferenças, buscando construir ambientes acolhedores das várias subjetividades envolvidas e promovendo relações de compromissos recíprocos de solidariedade.

O movimento em favor da *alteridade* na educação terá que estar atento às diversidades e singularidades, relativas às raízes socioculturais do(a) educando(a) como também às capacidades afetivas, cognitivas, relacionais, motoras, visuais e auditivas. Trata-se de propiciar condições de interação e de aprendizagens que respeitem a variedade de necessidades e os ritmos individuais. Há que se valorizar o ser e o saber que cada educando(a) traz para o grupo aprendente, cada um(a) com uma contribuição especial a ser socializada.

5.4 Interrogações necessárias

A partir do que já expusemos sobre modelos de ensino-aprendizagem e da alteridade, faz-se necessário perguntar se a educação no ciberespaço é capaz de gerar relações de alteridade. É preciso perguntar, por exemplo: 1. O ambiente de

aprendizagem virtual considera o(a) aluno(a) como sujeito ativo, assim como propõe a pedagogia deweyana? 2. Os(as) estudantes produzem aprendizagens significativas, assim como é defendido por Ausubel? 3. O ambiente educacional incentiva a cooperação? 4. O ambiente desencadeia relações de cuidado e solidariedade? Estas mesmas questões deveríamos fazer em relação à educação presencial, mas nos limitemos à Educação a Distância, foco de nossa pesquisa.

No ambiente Moodle encontramos várias ferramentas que poderão servir para uma educação cooperativa, marcadas por relações de solidariedade. Vejamos algumas delas, as mais importantes.

- a) Fórum – Ferramenta (não-instantânea) utilizada para a condução de debates. As discussões são apresentadas cronologicamente e por temas, desta forma, torna-se de fácil acesso e entendimento para aquele que tem interesse em retomar a discussão do tema abordado. Neste sentido, o fórum se mostra como uma ferramenta favorável a relações cooperativas, na construção da aprendizagem, pois permite que os interagentes enriqueçam, corrijam, aperfeiçoem e reforcem ideias e saberes compartilhados neste ambiente.
- b) Mensagem – Funciona como meio de comunicação individual e particular entre dois usuários na plataforma Moodle. Neste caso, as mensagens enviadas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem levar em conta que o seu interlocutor é uma pessoa (não uma máquina) e por isso carrega sentimentos, experiências, expectativas, angústias, medos... Desse modo, as mensagens enviadas não poderão se moldar no formato tecnicista, como se fosse máquinas enviando e recebendo mensagens sem nenhuma carga subjetiva. A relação de alteridade exige que os sujeitos se reconheçam como pertencentes de uma mesma rede solidária de construção do conhecimento.
- c) Chat – Ferramenta que proporciona a comunicação em tempo real, podendo ser pública ou privada, através da plataforma Moodle. Por ser uma ferramenta síncrona, permite que os sujeitos possam interagir em tempo real o que facilita a exposição direta de ideias, conhecimentos, dúvidas e angústias. Cabe aos sujeitos envolvidos acolher essas expressões que cada um(a) apresenta.

Considerando as possibilidades, apenas destas três ferramentas, podemos concluir que é possível desenvolver relações de alteridade no ciberespaço e, mais

propriamente, no ambiente virtual de aprendizagem. A sua existência ou inexistência, portanto, deve-se mais às competências, habilidades e interesses das pessoas envolvidas, do que simplesmente por limitações tecnológicas.

Sabemos, entretanto, que nem sempre os sujeitos envolvidos na interação, tanto professores(as) como estudantes, possuem as condições subjetivas e objetivas (materiais) favoráveis a este tipo de interação. O que importa saber, enfim, é como a relação de alteridade se mostra em um ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, tomamos como objeto de investigação o AVA de Filosofia da Educação I, do semestre 2017.1. Apresentamos, no próximo capítulo, os resultados desta investigação.

6 O AMBIENTE VIRTUAL INVESTIGADO: O AVA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Após este referencial teórico, em que buscamos apresentar alguns modelos de ensino-aprendizagem, bem como ter caracterizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado na educação a distância da UFPB (Moodle) e o conceito de alteridade no contexto educacional, cabe investigar o ambiente que nos propusemos analisar nesta pesquisa. Lembramos que o objetivo principal que nos propusemos foi o de analisar ferramentas e interações presentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promovem relações de alteridade.

6.1 Sujeitos integrantes do AVA de Filosofia da Educação I

A turma de Filosofia da Educação I, do período 2017.1, do Curso de Pedagogia da UFPB Virtual, envolvia 176 integrantes no total, sendo deles, 161 alunos devidamente matriculados na disciplina, 1 professor da disciplina, 1 tutor/mediador a distância e 14 tutores/mediadores presenciais que englobam os 20 pólos de atuação da Universidade.

Segundo Behar (2013), uma das competências dos professores e tutores esta relacionado a dar e receber feedback “trata-se da leitura e compreensão do trabalho do aluno apresentado presencialmente ou a distância, de postagens de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, entre outras possibilidades, dando retorno de forma acolhedora e respeitosa diante do processo de aprendizagem” (Behar, 2013 p. 168). Como competência do aluno, a mesma autora cita a presencialidade virtual, autoavaliação e flexibilidade com atitudes participativas, éticas e responsáveis.

6.2 Ferramentas analisadas

Diante da variedade de ferramentas disponíveis no ambiente moodle, optamos por trabalhar com apenas três delas: os fóruns, os desafios (avaliações) e a prova. A escolha destas atividades se justifica pelo fato de serem estas as que mais

possibilitam interações entre os sujeitos vinculados ao ambiente da disciplina. O que não significa, necessariamente, que tais interações tenham acontecido. Além destas ferramentas, buscamos analisar o ambiente da disciplina como um todo, o modo de organizar os conteúdos, o material disponível, o design.

De acordo com Behar (2009) estas ferramentas potencializam a interação e o grau de envolvimento entre os sujeitos. Os desafios são atividades que reforçam a aprendizagem referente a aula em questão, sendo construídas individualmente e enviada no AVA para posterior avaliação. De acordo com o Manual do Moodle (2012), o fórum é um dos recursos que permite a comunicação entre aluno e professor, bem como de aluno com aluno, permitindo a discussão de temas de maneira organizada e assíncrona com a participação dos mesmos por um determinado período.

A prova foi realizada com quatro questões sobre o conteúdo das aulas no decorrer da disciplina. As questões foram do tipo dissertativa e avaliadas com nota máxima de 25 pontos cada uma.

Diante da quantidade de conteúdos presentes nestas três ferramentas, optamos por fazer um recorte do universo de interação disponível na disciplina. Selecionamos 10% do conjunto de interações nos fóruns, nos desafios e na prova. Considerando que havia 161 alunos matriculados e que destes, apenas 101 foram alunos¹ que participaram ativamente do processo, o recorte de 10% do total de alunos se mostra como uma amostra significativa.

Além da análise das ferramentas no ambiente moodle da disciplina, aplicamos um questionário com os alunos matriculados na disciplina. Dos questionários enviados por e.mail, obtivemos 13 respostas, o que indica estar dentro da amostra que nos propusemos.

O critério para seleção dos conteúdos analisados nos fóruns, nos desafios e prova foi aleatória. A amostragem está apresentada no quadro a seguir.

¹ O critério adotado para considerar aluno com participação ativa foi o de ele ter realizado mais de um Desafio. Consideramos, portanto, 101 alunos com participação ativa.

Quadro 1: Quantidade dos dados por amostragem

FERRAMENTA	NÚMERO ALUNOS ENVOLVIDOS	AMOSTRA
FÓRUM 1	82	Selecionado 9 discussões de 11 alunos.
FÓRUM 2	13	Selecionado 2 discussões de 2 alunos.
FÓRUM 3	42	Selecionado 4 discussões de 7 alunos.
FÓRUM 4	82	Selecionado 8 discussões de 9 alunos.
FÓRUM 5	10	Selecionado 2 discussões de 7 alunos.
FÓRUM 6	1	Selecionado 1 discussão de 1 aluno.
DESAFIO 1	102 que enviaram 59 não enviados	Feedback (apenas a nota)
DESAFIO 2	82 que enviaram 79 não enviados	Feedback (apenas a nota)
DESAFIO 3	69 que enviaram 92 não enviados	Feedback (apenas a nota)
DESAFIO 4	66 que enviaram 95 não enviados	Feedback (apenas a nota)
DESAFIO 5	68 que enviaram 93 não enviados	Feedback (apenas a nota)
PROVA	87	10 provas

Fonte: a autora.

Iniciamos nossa análise a partir do design do próprio ambiente. Em seguida, passamos analisar os fóruns, as avaliações (Desafios) e as provas. Os resultados destas análises apresentamos no capítulo seguinte.

7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Um AVA compreende vários recursos com ferramentas para aprendizagem, sendo elas possíveis em seu funcionamento a partir de interações entre os sujeitos envolvidos neste processo.

O ambiente virtual de Filosofia da Educação I possui de início as informações gerais com links importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, com calendários, o croqui da disciplina, textos e áudios a serem utilizados no percorrer do período em questão. Compreende em 3 Unidades com as respectivas aulas, espaços de interação entre os sujeitos como fóruns de discussão sobre os textos, sobre as dúvidas pertinentes as atividades propostas e outras implicações de modo geral, as provas sejam elas: a prova presencial, de reposição e a final. Além das orientações sobre as notas da disciplina. É importante destacar que estas características englobam a disciplina em questão, unindo-se portanto, às funcionalidades das ferramentas já citadas do AVA do curso.

Primo (2003), defende que as interações mediadas por computador se definem por relações mantidas, conceituando-a como interação mútua. Para este autor, as interações no AVA,

apresentam uma processualidade que se caracteriza pela interconexão dos subsistemas envolvidos. (...). Na educação mediada pelo computador não se pode perder de vista, tampouco, o caráter relacional enquanto fundamento do processo educativo. Se os envolvidos não são robôs e sim seres de emoção que se constroem reciprocamente na comunicação, o diálogo (não a transmissão autoritária) precisa ser valorizado e fomentado (PRIMO, 2003, p. 199).

Neste sentido Silva (2006), cita a sala de aula como lugar de formação dos sujeitos, de subjetividades, um lugar de construção de conhecimentos. Esta sala de aula interativa é conduzida a partir da vivencia coletiva, expressão e recriação da cultura. A interatividade pode criar um ambiente comunicacional, onde “o professor não mais se limita ao falar-ditar e se apresenta como propositor de participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações” (SILVA, 2006, p.167).

A análise que fizemos do AVA de Filosofia da Educação I procurou, justamente, investigar o tipo de interação que aconteceu entre estudantes, mediador e professor envolvidos. Acreditamos que para gerar uma aprendizagem significativa, mais do que

dados objetivos como textos de qualidade e tecnologia adequada, o mais importante é a qualidade da relação entre os sujeitos.

Neste sentido, optamos por analisar os dados do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Filosofia da Educação I em quatro fontes distintas: o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Filosofia da Educação I (período 2017.1), os fóruns de discussão encontrados neste mesmo ambiente, bem como os desafios e prova. Além destes, tivemos um questionário (Anexo I) que foi encaminhado para o e.mail dos estudantes que cursaram esta disciplina. Deste questionário, obtivemos 13 respostas, sendo que duas delas não foram consideradas válidas pelo fato de os respondentes terem iniciado o curso após o semestre 2017.1. Apresentamos, a seguir, os resultados que obtivemos a partir da análise dos dados. A princípio, apresentamos os dados e a análise em separado. As respostas dos questionários aparecem ao longo destas análises, reforçando ou contradizendo a análise realizada a partir da plataforma virtual.

Utilizamos algumas questões que serviram para avaliar o ambiente e as ferramentas, com vistas à responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 2: Questões indicadoras de relação de alteridade

FERRAMENTA	QUESTIONAMENTO
AMBIENTE VIRTUAL DA DISCIPLINA	A ideia/conteúdo foi apresentada clara o suficiente para ser compreendida pelo outro?
	A ideia/conteúdo, além de ser clara, conseguiu despertar uma reflexão sobre o assunto?
	A ideia/conteúdo promoveu uma relação com o mundo prático?
	O texto de apresentação do ambiente teve uma orientação clara com relação aos objetivos deste ambiente de interação?
FÓRUNS	O fórum deu abertura para que os sujeitos expressassem sua <i>subjetividade</i> (as próprias idéias, dúvidas, medos, inquietações e sentimentos)?
	No fórum, foram encontradas palavras estimulantes, fazem uso de elogios, encorajamento e até brincadeiras para aliviar tensões?
	As contribuições nos fóruns obtiveram respostas (feedback) dos interagentes?
	As dúvidas a serem esclarecidas e orientações solicitadas foram respondidas com brevidade de tempo?
	As afirmações com erros ou incompreensões acerca de conceitos foram corrigidos ou esclarecidos?
DESAFIOS e PROVA	Os enunciados dos exercícios foram claros o suficiente para que os(as) aprendentes pudessem compreender o(s) objetivo(s) do exercício, bem como a metodologia de como respondê-lo?
	Houve algum tipo de feedback em relação às postagens e/ou respostas dos estudantes? Os feedbacks feitos reconheceram o empenho dos(as) alunos(as)? Houver correção respeitosa em relação aos erros.

Fonte: a Autora

7.1 Análise e resultados em relação aos fóruns

Procuramos analisar os fóruns, buscando identificar expressões que pudessem indicar a subjetividade dos interagentes, ou seja, palavras que traduzissem as próprias ideias e não uma mera repetição de conteúdos, também suas dúvidas, inquietações e até expressões de sentimentos. Da análise dos fóruns que tivemos neste aspecto, foi possível destacar as seguintes contribuições.²

Rebeca (no fórum de discussão sobre o texto de K. Jaspers):

A filosofia é sempre movida pela razão, mas não é um saber científico, por ser uma obra aberta não há regras a seguir, mas sim reflexões que nos leva a ter pensamentos mais críticos a cerca dos acontecimentos da vida humana. A realidade do Brasil atual nos deixa a dúvida, será que o ser humano está perdendo a habilidade do questionamento? Será que os seres humanos estão perdendo a razão e que razão seria essa?

Resposta do professor:

Cara Rebeca,

Houve uma época (iluminismo) em que se acreditava que a razão nos levaria sempre ao bem, ao progresso, a um mundo melhor. A partir da segunda metade do século XX (em especial após a segunda grande guerra), os filósofos perceberam que a razão pode ter outra direção. Ela pode estar a serviço da vida, mas também da morte. Os campos de concentração foi um exemplo claro de como a razão pode ser construída em favor da morte. A ciência econômica que cria um mercado excludente, a pedagogia que cria processos de ensino-aprendizagem que oprimem são alguns exemplos de como a razão pode promover o mal. Na minha opinião, os seres humanos não estão perdendo a razão. Pelo contrário estão usando cada vez mais. Porém, nem sempre para fins pacíficos, em favor da justiça ou do bem estar da maioria. Precisamos desenvolver uma pedagogia que seja racional, mas que seja em favor da vida. Você não acha?

Com carinho,
Prof. Luis.

O diálogo entre a aluna Rebeca e o professor demonstra como é possível estabelecer uma interação em que as subjetividades estejam presentes de forma construtiva. Tanto a estudante como o professor apresentam uma preocupação ética ao associar a razão com o bem. O foco do texto indicado para orientar as discussões neste fórum não tem esta perspectiva. A aluna foi além do texto e expressou uma inquietação. A resposta do professor também expressa um cuidado com a estudante e a trata com singularidade. Inicia a sua resposta, chamando-a pelo nome, sinal de

² Os nomes verdadeiros dos interagentes foram substituídos por nomes fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos.

que sua resposta não é genérica, mas dirigida especialmente para aquela aluna. Na resposta o professor valoriza a inquietação trazida pela aluna e a enriquece, esclarecendo e ajudando-a a aproximar suas ideias com o mundo educacional.

Neste mesmo fórum, encontramos o seguinte diálogo:

Luisa:

Pelo o que eu entendi da leitura dos textos, qualquer coisa a nossa volta pode desencadear o exercício mental do filosofar. Desde que o objeto (ao usar o termo objeto, não estou me referindo sempre à algo palpável. Este pode ser abstrato. Na verdade me refiro a qualquer coisa em que concentramos o pensamento) aqui observado gere um espanto, desperte então em nós a curiosidade, a dúvida e nos faça refletir em como somos limitados diante da grandeza da realidade total. Percebi que a filosofia não é dona da verdade, mas está sempre em busca da mesma. Então, eis minha dúvida: É possível para um filósofo acreditar numa verdade absoluta?

Resposta do professor:

Olá, Luisa,

Sua pergunta é provocante!

Eu poderia responder da seguinte maneira: todos nós podemos acreditar em quizer acreditar, inclusive em verdade absoluta. Mas a questão na filosofia não é apenas acreditar, mas também **demonstrar racionalmente por meio de argumentos** aquilo em que acredita. E é aí que tudo se complica. Nem tudo é possível ser demonstrado por meio de uma linguagem racional e até mesmo por meio de outras linguagens. Vejamos o amor, por exemplo: como demonstrar por meio de argumentos a verdade de um amor?

Um filósofo chamado Wittgenstein (pronuncia-se, vitiguenstain) escreveu que "sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar" (Aforismo 7, in. *Tractatus logico-philosophicus*). E para ele as coisas mais importantes na vida eram difíceis de serem demonstradas por meio da linguagem, ele se referia a questões relacionadas à ética, estética, mística...

Veja, acreditar é possível, mas nem tudo que você acredita poderá ser demonstrado pela filosofia.

Abraço,

Luis

Mais uma vez o diálogo acontece de forma amistosa, aproveitando o conteúdo do texto e criando uma relação de ensino-aprendizagem que transcende a reflexão iniciada pelo autor. A estudante apresenta uma dúvida que, provavelmente, muitos outros alunos poderão possuir. O professor, novamente, inicia o texto com uma saudação, acompanhada do nome da aluna. Em sua resposta, o professor valoriza a contribuição da aluna ("Sua pergunta é provocante!"), buscando chamar a atenção para o caminho filosófico que iniciou. A resposta não ignora a dúvida apresentada, leva à sério e busca esclarecer.

A responsabilidade é, justamente, uma "resposta" a alguém que se expressa. Uma resposta que vê o outro e reconhece a importância da sua subjetividade.

Outro indicador de uma relação responsável e de acolhimento pode ser a da brevidade da resposta. Um dos problemas da comunicação assíncrona nos ambientes

virtuais é o longo tempo que uma pessoa responde à outra. Muitos(as) ficam aguardando uma resposta e quando ela chega após muito tempo ou não chega, fica a sensação que a sua contribuição não foi valorizada. Apresentamos, a título de exemplo de como isso pode acontecer, o diálogo entre duas estudantes em um dos fóruns intitulado “Plantão de Dúvidas”.

Vânia (às 23:02, do dia 25 de março).

Olá pessoal boa noite!

Meu nome é Vânia, sou da cidade de Malta, PB, estou com um pouco de dificuldade para entender os assuntos aqui relatados, pois esse é o meu primeiro curso a distância. Mas confio em Deus que com determinação e foco, alcançarei meu objetivo. Uma boa sorte para todos nós!!

Resposta de Layane (00:07 do dia 26 de março).

Com certeza Vânia, no começo é assim mesmo, mas a medida que você vai manuseando, percorrendo o ambiente, relendo os conteúdos, as inseguranças, dificuldades vão sendo sanadas. Mas se você começar a nos falar quais dificuldades você está tendo, provavelmente, podemos te ajudar.

Abraços virtuais.

Fica claro neste diálogo que a interação que acontece é entre duas pessoas e não entre máquinas. A primeira estudante apresenta algumas das suas dificuldades e a outra responde com palavras de incentivo e solidariedade. Neste caso, a resposta foi dada com menos de uma hora de diferença, demonstrando atenção e compromisso com o processo interativo.

O próximo diálogo aponta outra característica importante da relação responsável no ambiente virtual de aprendizagem, quando ele serve, também, para corrigir ou esclarecer conceitos ou formas equivocadas de compreender o conteúdo.

Carina:

Assim como K. Jaspers, acredito que a filosofia é a busca do conhecimento, mesmo que esse conhecimento quando adquirido não seja pleno. Em meios as palavras, Jaspers alavanca o conhecimento como algo que desperta para refletir sobre diversos questionamentos, que por um determinado período não temos consciência exata, até que algo externo implique na situação de desconforto. Tal desconforto, são colocados por Jaspers, como situação limite. Logo, percebo que na situação limite o objetivo não é o conhecimento "pleno" mais sim a possibilidade de enfrentar as diversas situações e superá-las, visto que nós só iremos problematizar algo ou tomar para si, se esse algo nos atingir de forma avassaladora, emanando sentimentos como do , fraqueza e impotência. Tal zona de desconforto, gera reflexões acerca de algo que até certo momento era uma verdade absoluta. No entanto, em meios ao construto filosófico, o conhecimento que é resultado da investigação é mutável até que ponto? Visto que a verdade de hoje pode não ser a de amanhã?

Resposta do professor:

Cara Daiane,

Sua pergunta vai ao encontro de uma das mais profundas questões filosóficas. Será que a verdade é uma só? Será que vale para todo o tempo? Veremos na Aula 1, da segunda Unidade, que Platão acreditava que sim. Daí a ideia de que a essência era imutável e atemporal. Porém, a filosofia contemporânea não pensa mais assim. A verdade é situada no tempo e no espaço. Podemos, assim, afirmar que a verdade acerca das coisas será sempre parcial, construída a partir das condições de possibilidade que temos no tempo em que apresentamos. O que importa, assim, no contexto em que nos encontramos é desenvolver argumentos que sejam válidos para o nosso tempo. Isso significa dizer que os argumentos devem ser construídos com coerência e com fundamentação. Não é um projeto de pequena monta, você não acha?

Abraço,

Luis

A pergunta apresentada pela estudante poderia ser compreendida como uma associação das palavras de K. Jaspers com o ceticismo, em que todo conhecimento é relativo e, portanto, sem valor. O professor responde que, apesar de o conhecimento estar sujeito a mudanças, não significa que devemos desprezá-lo. Cabendo ao estudioso, buscar fazer suas afirmações com coerência e fundamentação.

Acreditamos que estes exemplos indicam caminhos de como fazer uso dos fóruns de discussão de forma responsável e acolhedora. A relação de alteridade, portanto, pode ser desenvolvida no ambiente de aprendizagem como o moodle. Trata-se de uma ferramenta rica para que os sujeitos envolvidos dialoguem, se reconheçam nas suas riquezas e fragilidades. Todavia, para isto acontecer é preciso que cada um(a) esteja disposto a ver o outro como alguém singular, como ser único. No caso da relação do professor com o estudante, é importante que as respostas não sejam genéricas ou indiferentes ao aluno “A” ou “B”. Suas respostas devem ser dirigidas a alguém em especial, mesmo que esta resposta possa servir para os(as) demais da turma. As palavras de expressar, o máximo possível, uma relação interpessoal, como se o outro estivesse presente, na proximidade de um diálogo presencial.

Infelizmente, nem todos os fóruns analisados predominaram este tipo de interação. Muitos diálogos foram em torno de questões técnicas (entender as funcionalidades do moodle) ou metodológicas (a respeito do desenvolvimento da disciplina). Nestes casos, predominou diálogos neutros, sem reconhecimento das subjetividades envolvidas.

7.2 Análise e resultados em relação aos desafios e a prova

Outro conjunto de ferramentas analisados foram os Desafios e Prova. Infelizmente, em relação aos Desafios, foram pouquíssimos os feedbacks, limitando-se à nota ou a algum comentário genérico. Sendo assim, apesar de termos considerado uma ferramenta importante para ser analisada, optamos não nos debruçar sobre esta ferramenta, visto não apresentar conteúdos relevantes para nossa pesquisa.

Em relação à prova, foi possível encontrar várias respostas com feedbacks. Buscamos orientar nossa análise dos feedbacks relativos às questões da prova por meio de duas questões, sendo que a segunda foi desdobrada em três. Vejamos:

- Os enunciados dos exercícios foram claros o suficiente para que os(as) alunos(as) pudessem compreender o(s) objetivo(s) do exercício, bem como a modo de como respondê-los?
- Houve algum tipo de feedback em relação às postagens e/ou respostas dos estudantes? Os feedbacks feitos reconheceram o empenho dos(as) alunos(as)? Houver correção respeitosa em relação aos erros.

A primeira questão é importante por se tratar de um trabalho por parte do professor ao elaborar a prova. Este trabalho torna-se mais responsável quando o professor se coloca no lugar do(a) estudante, buscando compreender as possibilidades que ele terá para responder a questão apresentada. Trata-se de *ver o outro*, previamente, numa situação em que está sendo avaliado(a), o que indica uma atitude responsável em relação ao outro. Como, fizemos na análise dos fóruns, os nomes são fictícios para manter o anonimato dos sujeitos.

A prova foi aplicada por meio da ferramenta questionário. O estudante precisava responder quatro questões. Era permitido fazer consulta e cada aluno tinha direito a fazer duas tentativas. A cada tentativa, novas perguntas eram apresentadas, organizadas aleatoriamente pelo moodle, a partir de um banco de questões previamente elaborado pelo professor. Apresentamos algumas destas questões:

Comecemos pelos enunciados de algumas questões:

1. O filósofo Karl Jaspers, quando trata das origens da filosofia, faz uma distinção entre a origem cronológica da filosofia, situada no longínquo século VI aC. e a origem de onde brota o impulso do filosofar. Para se referir a este impulso, faz a seguinte afirmação:

Do *espanto* provém a interrogação e o conhecimento, da *dúvida* em relação ao que se conhece deriva a comprovação crítica e a clara certeza, da *comoção do homem* e da consciência da sua perdição provém a interrogação relativa a si próprio (JASPERS, 1998).

Diante desta citação, disserte sobre o porque do *espanto* e da *dúvida* estar na origem do filosofar.

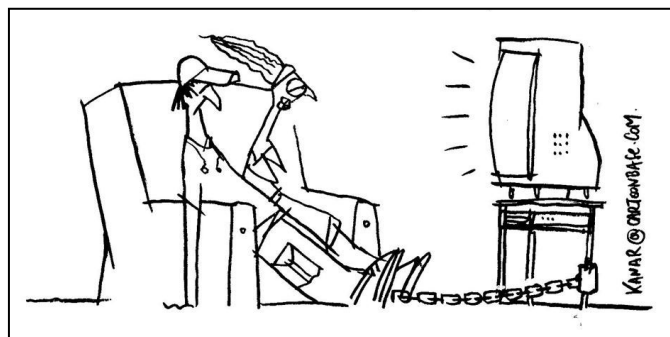
2. Explique as diferenças entre a filosofia *racionalista* e a filosofia *empirista*.
3. No texto das *Meditações Metafísicas*, de René Descartes, encontramos a seguinte citação: .

[...] Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu penso ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisso e de examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito (DESCARTES, 1999, p. 257-258).

Diante do que foi citado e a partir do que você estudou sobre a filosofia cartesiana, responda: qual é o fundamento da verdade na filosofia de René Descartes? Justifique.

4. Platão escreveu, em seu livro *República*, um texto que ficou conhecido como “A alegoria da Caverna”. Nesse texto, o filósofo descreve uma situação em que homens estavam presos, obrigados a ver uma realidade falsa, no fundo da caverna.

Observe a ilustração abaixo e faça uma dissertação sobre o sentido do texto platônico em nossos dias.



A caverna moderna

5. Considere a seguinte citação:

A palavra grega filósofo (*philosophos*) é formada em oposição a *sophos*, significa o que ama o saber, em contraposição ao possuidor de conhecimentos que se designava por sábio. Este sentido da palavra manteve-se até hoje: é a demanda da verdade e não a sua posse que constitui a essência da filosofia [...]. Filosofar significa estar-a-caminho. (JASPER, 1998, p. 18).

Explique o sentido do *filosofar* presente no período que se encontra sublinhado.

6. Considere a seguinte afirmação:

Eis por que conceber filosoficamente a educação é, antes de qualquer coisa, entendê-la como terreno de permanente questionamento, de interrogação aberta. É assim que a filosofia investe a educação, e não oferecendo um “menu” de concepções a serem escolhidas como nosso prato feito educacional (VALLE, 2002, p. 21).

Qual é o sentido da *filosofia da educação* segundo a citação acima?

7. Considere a seguinte citação, extraída da Alegoria da Caverna, de Platão:

Sócrates - Agora imagina a maneira como segue a passagem do estado de ignorância à de conhecimento. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.

Glauco - Estou vendo.

Sócrates - Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transpõem: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio.

Glauco - Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.

Sócrates - Assemelham-se a nós.

A partir desta citação, responda o razão pela qual Platão afirma que estes prisioneiros assemelham-se a nós.

À primeira vista, estas questões podem parecer bastante difíceis e talvez sejam para aqueles(as) que não acompanharam as aulas ou estudaram adequadamente. O que importa, aqui, é o de tentar identificar a posição do professor em sua elaboração.

Ele levou em consideração o aprendizado do aluno ao elaborar tais questões? O enunciado foi formulado de forma clara?

As questões, em geral, não estão associadas a um modelo educacional tradicional. A maioria delas buscam fazer com que o(a) aluno(a) desenvolva uma argumentação, associado o conteúdo com a vida e com a sua futura prática educacional.

Os enunciados das questões foram claros, apesar de exigir do aluno um conhecimento aprimorado dos conteúdos. Dos 161 estudantes matriculados na disciplina, apenas 87 alunos fizeram a prova. Destes, 54 obtiveram notas entre 70 e 100, ou seja, 62%. E outros 17 com notas entre 50 e 70, isto é, 19,5%. Apenas 16 alunos (18,3) dos que fizeram a prova tiveram rendimento inferior a 50%. Estes números indicam que os enunciados ficaram claros para os alunos. E os resultados insatisfatórios (com notas inferiores a 50) estão relacionados a outros fatores que não sejam à formulação da questão.

O outro caminho que adotamos para analisar a prova foi em relação aos feedbacks. Se eles aconteceram e se sim, se houve reconhecimento por parte do professor do empenho dos estudantes e se a correção foi respeitosa. Seguindo nosso índice de amostragem, selecionamos 10 provas. Destas, todas elas tinham feedback para cada uma das questões. Apresentamos, a seguir, apenas os feedbacks dado pelo professor, no sentido de buscar identificar nesta redação alguns modos de como a relação de alteridade pode acontecer nesse tipo de interação.

Professor (feedback relativo à questão 3).

Caro Marcelo,³

Sua resposta está correta. Entretanto, após analisar seu texto, verificamos que quase a totalidade dele ter igual conteúdo a textos encontrados na internet, com as mesmas palavras. Assim como advertimos, os textos copiados devem ser escritos entre aspas e com a citação da fonte.

Lembre-se disso nos próximos exercícios.

³ Os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos.

Nota-se que, mesmo diante de uma falta grave, o professor dirigiu-se ao estudante de forma respeitosa, pedindo que não fizesse o mesmo nos próximos exercícios. Em relação a esta mesma questão, encontramos outro feedback, diante de uma resposta que não foi correta.

Professor (feedback relativo à questão 3).

Cara Marli,

O fundamento da verdade para Descartes era o pensamento lógico-matemático. Para ele o que não fosse possível de ser pensado lógico-matematicamente não poderia ter garantia de verdade.

Também neste feedback é possível perceber o tom respeitoso do professor. Diante da resposta equivocada, o professor apresenta a resposta correta, demonstrando para a aluna onde se encontrava o erro em sua resposta. Trata-se de um feedback importante, pois em muitos casos, inclusive nesta disciplina, o aluno tem apenas a nota como feedback, não compreendendo, muitas vezes, qual foi o erro da sua resposta.

Neste sentido, por exemplo, encontramos o seguinte feedback do professor em relação a uma resposta à questão sobre mito e filosofia. Escreve o professor: “É preciso voltar ao conteúdo desta aula”. O professor, neste caso, não indica o erro do aluno, apenas pede que ele volte a estudar o conteúdo que tratava do mito e filosofia. Será que este tipo de feedback contribui para um novo aprendizado? Como ajudar o aluno a perceber que sua resposta foi totalmente inadequada?

Em contrapartida, encontramos em outra pergunta, um feedback breve, mas significativo, onde professor responde: “Muito bom! Parabéns!”. Neste caso a aluna conseguiu responder adequadamente à pergunta e, além de atribuir nota máxima à questão, respondeu com palavras de elogio e incentivo.

Em outra prova, a aluna deixou de enviar as questões depois de respondidas. Quando isso acontece, as respostas ficam armazenadas no moodle a espera de alguma alteração por parte do(a) estudante. Quando o(a) estudante(a) posta um exercício, mas não envia a resposta fica armazenada no moodle. Quando o estudante responde uma questão, o moodle abre uma caixa de resposta, mas esta resposta deve ser enviada por meio de um comando, “enviar”. No caso desta aluna, ela postou a resposta, mas não enviou. Mesmo assim, o professor localizou a resposta e a corrigiu. No feedback, fez a correção e informou que havia aproveitado as respostas não

enviadas. Trata-se de um cuidado a mais com a estudante, pois este trabalho de garimpar as provas e encontrar questões não enviadas exige do professor um tempo maior. Não deixa de ser um sinal de relação de alteridade.

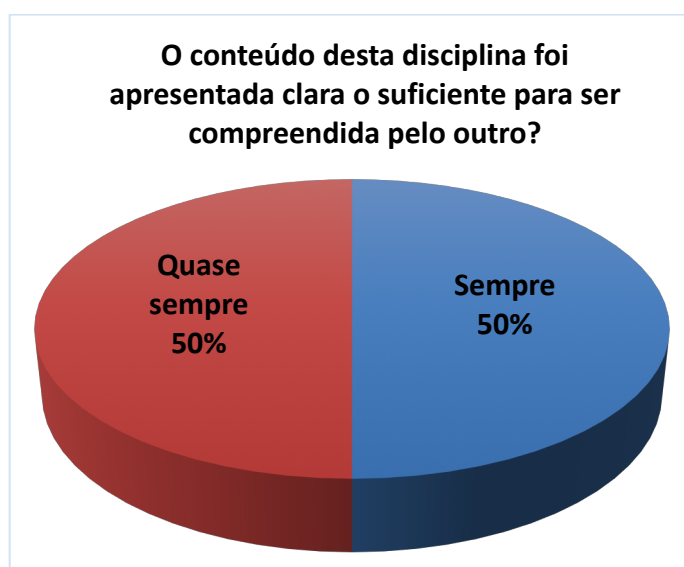
Enfim, estes exemplos demonstram alguns modos de como a relação de alteridade, marcada pela responsabilidade, o cuidado com o outro e atenção à construção do conhecimento. Infelizmente, nem sempre essas interações aconteceram em número e qualidade desejada pelos alunos, nesta disciplina.

7.3 A opinião dos estudantes acerca da interação na disciplina

Elaboramos um questionário (Anexo I) com o objetivo de analisar a opinião dos estudantes acerca das interações desenvolvidas na disciplina Filosofia da Educação I. Apresentamos, a seguir, alguns dos resultados desta análise.

De modo geral, no questionário, quando perguntado sobre a apresentação do conteúdo da disciplina, se teria sido clara o suficiente para ser compreendida, a totalidade das respostas foram “sempre” ou “quase sempre”. O que demonstra certo cuidado na apresentação dos conteúdos do ambiente virtual.

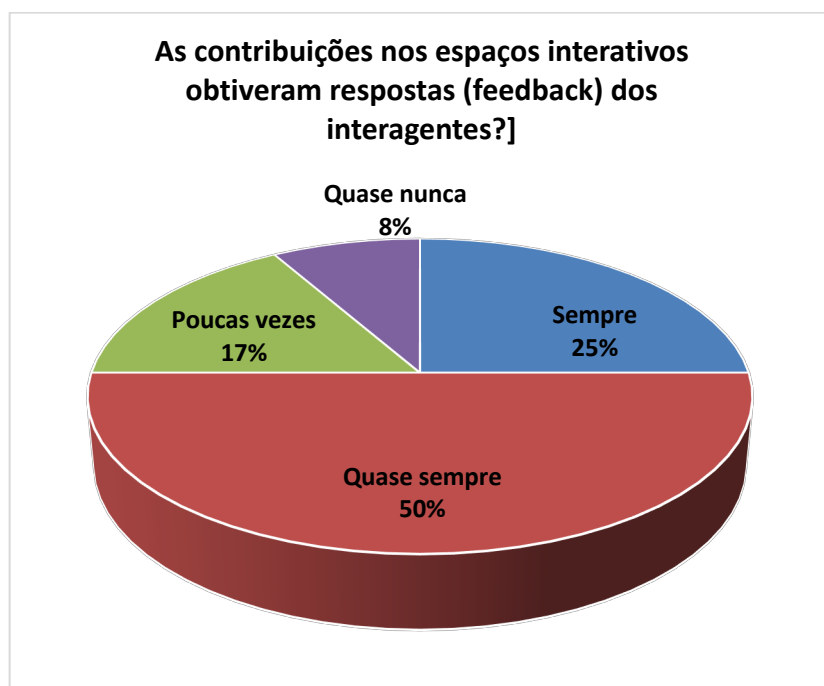
Gráfico 1



Fonte: a Autora

Quando perguntado sobre os feedbacks, se os estudantes obtiveram respostas dos interagentes no ambiente virtual, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2

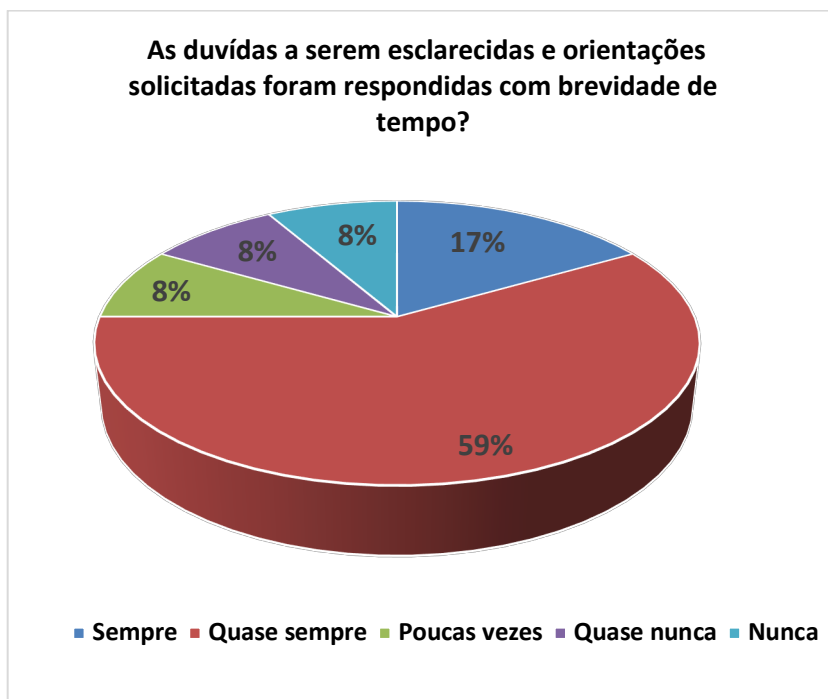


Fonte: a Autora

Estas respostas refletem o grau de interação no ambiente virtual. Trata-se de um sinal de reconhecimento do outro que as mensagens que circularam no ambiente de aprendizagem tenham sido de 75% entre “sempre” e “quase sempre”. O que demonstra que os interagentes se reconheciam como sujeitos e se mostraram solidários no processo de formação da turma.

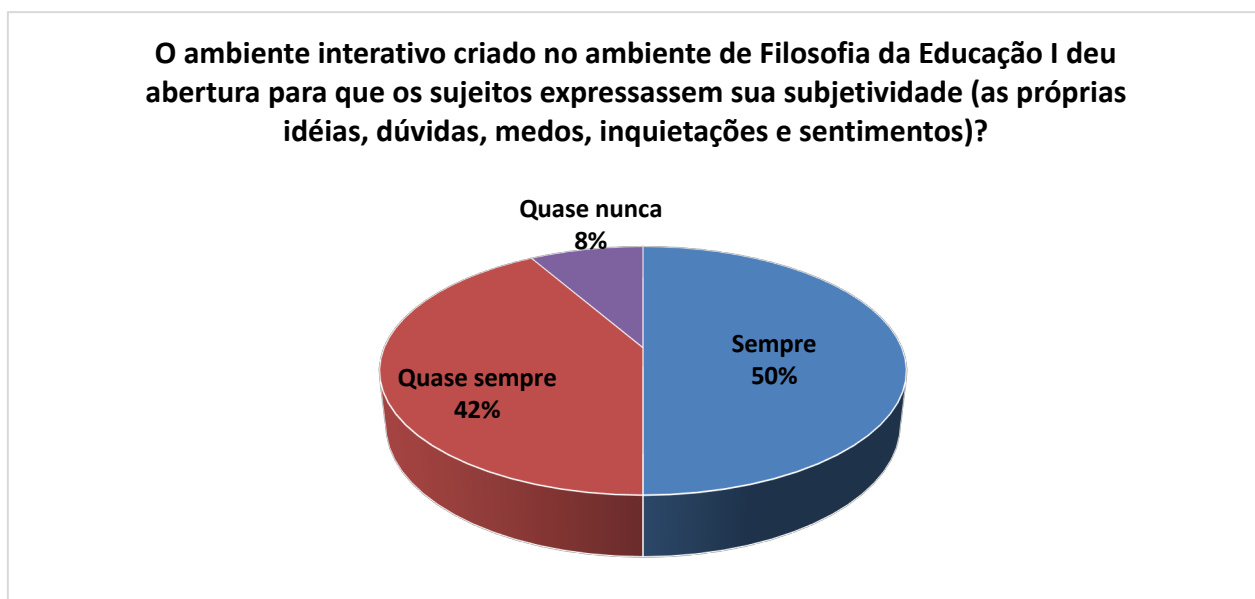
Esta percepção por partes dos estudantes foi confirmada com a questão em se perguntava se “as contribuições nos espaços interativos demonstravam interesse e disponibilidade em ajudar os sujeitos entre si”. Neste caso as respostas também indicavam 75% entre “sempre” e “quase sempre”.

Nesta mesma direção, perguntamos se houve brevidade de tempo em relação às dúvidas e orientações solicitadas. Vejamos o gráfico:

Gráfico 3

Fonte: a Autora

Outro elemento importante no processo de interação no ambiente virtual atento a desenvolver relações de alteridade é com relação à liberdade e oportunidade de os sujeitos expressarem a própria subjetividade (ideias, dúvidas, medos, inquietações e sentimentos). Uma das perguntas do questionário tratava justamente deste tipo de interação.

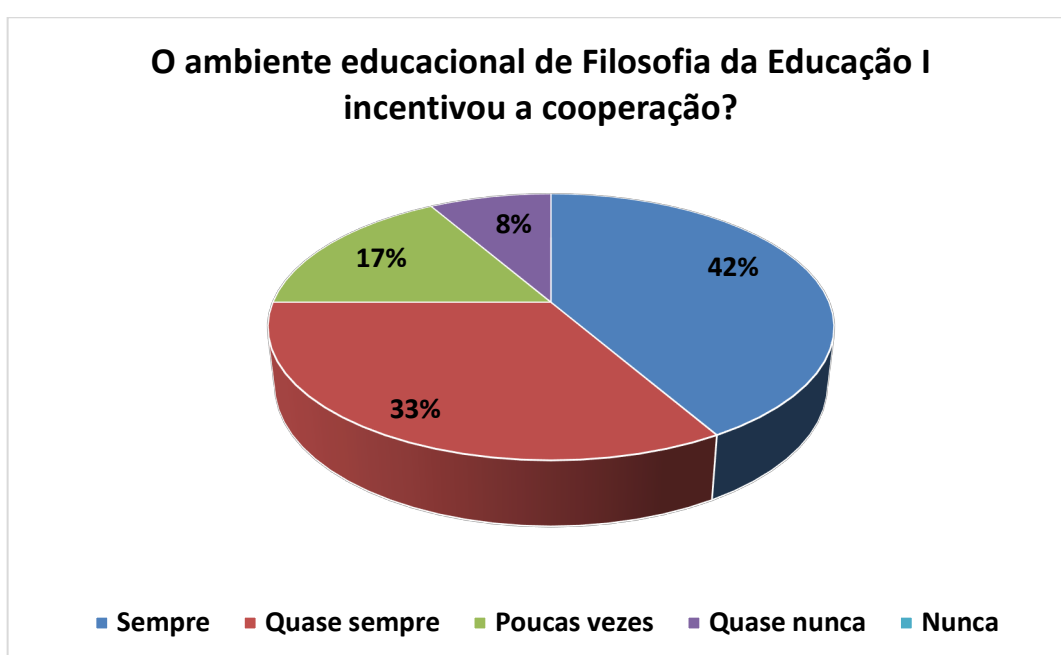
Gráfico 4

Fonte: a Autora

Ainda sobre a expressão das subjetividades no ambiente, foi perguntado sobre as ferramentas e as atividades de interação disponíveis no ambiente se possibilitaram as expressões das subjetividades. As respostas indicaram que 76% concordaram que as ferramentas promoveram a expressão de suas subjetividades.

A relação de alteridade também é demonstrada por práticas de solidariedade e cooperação. Quando perguntado aos estudantes se o ambiente da disciplina incentivou a cooperação, obtivemos o seguinte resultado.

Gráfico 5



Fonte: a Autora

Os dados coletados demonstram que o ambiente virtual dispõe de tecnologias para desenvolver relações solidárias e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que a relação possa ser desenvolvida com responsabilidade e compromisso entre os sujeitos envolvidos. Quando isso não aconteceu, o problema não foi por falta de aparato tecnológico. Deveu-se, sobretudo, pela falta de condições humanas para a realização deste tipo de interação. Não foi objetivo desta pesquisa, analisar as causas que impedem as pessoas envolvidas no processo de não conseguir desenvolver uma relação de alteridade uns com os outros. As causas podem ser de ordem subjetiva, ou seja, as pessoas não terem habilidades para tais interações ou porque as condições da vida, as preocupações, problemas pessoais ou falta de tempo impediram de desenvolver a interação que gostariam.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou demonstrar como um AVA pode promover relações de alteridade por meio das ferramentas disponíveis na plataforma moodle. Acreditamos que as interações que acontecem auxiliam os interagentes a construírem relações de compromisso no contexto da EaD, aprimorando, assim, a qualidade na relação ensino-aprendizagem.

O nosso objetivo não foi o de analisar o porque de a relação de alteridade acontecer ou deixar de acontecer. Sabemos que os fatores que envolvem o desenvolvimento de qualquer processo educacional são complexos e não podemos nos reduzir a uma relação simples de causa-efeito. Sabemos que estão presentes elementos subjetivos, do ambiente de trabalho, das condições tecnológicas, entre outras.

Nosso propósito foi o de identificar os sinais ou indícios de quando aconteceu uma relação de alteridade entre os sujeitos integrantes na disciplina pesquisa. Tivemos oportunidade de demonstrar que, na filosofia de Emmanuel Lévinas, a relação de alteridade pode ser traduzida por relações de responsabilidade, acolhimento e bondade (gratuidade) na relação com o outrem. Sendo assim, buscamos sinalizar alguns processos e/ou interações que iam nessa direção, seja por parte dos professores, como dos estudantes.

O fato de ser a disciplina de Filosofia da Educação I, objeto de análise, foi, simplesmente, por facilidade de acesso. A escolha não foi feita por razões de ser esta disciplina ter mais ou menos exemplos de relações de alteridade. Foi possível notar, inclusive, que as interações não se desenvolveram da disciplina de forma homogênea. Houve períodos em que as interações se desenvolveram com mais facilidade e frequência do que em outros.

Esta pesquisa deixou claro, também, que o fato de usar novas tecnologias de comunicação e informação não garante uma educação inovadora. É possível identificar, em alguns momentos, a presença de uma pedagogia tradicional, conforme era defendida por Herbart. Como por exemplo, a preocupação e o volume de textos para ser estudado, nem sempre relacionando os conteúdos com a vida, assim como propusera J. Dewey. A conexão com a vida do estudante e da sociedade aconteceu em muitas participações dos fóruns e em alguns exercícios, mas ainda é um desafio,

tanto para os sujeitos envolvidos nesta disciplina, como também nos processos educacionais como um todo.

Neste sentido, a construção de uma aprendizagem significativa que, além de relacionar os conteúdos com a vida do estudante, também seja capaz de gerar significados para a diversidade de estudantes, partindo do mesmo conteúdo, mostra-se como um desafio ainda maior.

A aprendizagem significativa, ensinada por Ausubel, no contexto da EaD, exige que a construção de saberes seja mediada por trocas de conhecimentos, experiências e projetos. Foi possível identificar interações e diálogos entre os sujeitos que conseguiram fazer essas trocas. Porém, ainda há muito que ser feito.

A análise da plataforma, bem como a de suas ferramentas, permite-nos concluir que exigem condições de desenvolver relações marcadas pela responsabilidade e acolhimento de uns em relação aos outros no ambiente virtual. O problema da existência ou ausência da relação de alteridade, portanto, não está restrito às condições tecnológicas. O que está em jogo, realmente, são as habilidades e disposições dos sujeitos para desenvolver este tipo de relação.

Acreditamos que as relações de alteridade no ambiente virtual favorecem o processo de ensino-aprendizagem e, mais ainda, uma aprendizagem significativa, pois é construída por meio da responsabilidade que os sujeitos estabelecem entre si, sejam eles, alunos, professores e mediadores. Quando se estabelece um elo entre a tecnologia, permitidas pelas ferramentas disponíveis, e os sujeitos em interação e em colaboração, é possível verificar uma aprendizagem significativa e de compromisso, resultando num grande enriquecimento pessoal e acadêmico, tanto para os sujeitos em separado como para o grupo como um todo.

Nesse processo, a ferramenta que mais se destacou como meio para uma interação significativa e responsável foi o fórum de discussão. Por meio dele, os interagentes podem expor suas ideias, conhecimentos e, também, questões de ordem subjetiva.

Considerando o aumento de oferta e procura de cursos na modalidade a distância faz sentido que a pedagogia esteja atenta não apenas para os aspectos ligados ao conteúdo, ao material didático, à avaliação e às condições tecnológicas. É preciso que os gestores dos cursos de modalidade distâncias estejam atentos à qualidade de interação que é desenvolvida nestes cursos. Pois do contrário, corremos

o risco de reproduzir práticas pedagógicas dentro de modelos tradicionais que já não fazem mais sentido nos dias atuais.

Em minha experiência no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, foi possível constatar que é possível, sim, construir relações éticas e de responsabilidade no ambiente virtual de aprendizagem. Todavia, este projeto é algo que exige muito mais esforço dos professores e estudantes, comparado aos cursos presenciais. Na relação presencial, o simples fato de estar presente em uma sala de aula, já é um tipo de expressão e comunicação. No ambiente virtual, se o sujeito não se pronuncia, não se expressa, ele acaba não existindo para o outro. O silêncio virtual acaba sendo um modo de negação da relação, independente das causas que levam a isto.

Tudo isso, de algum modo, eu vivenciei. Passei por fóruns ricamente interativos, mas também longos silêncios virtuais, meus e de outros. Certamente, se houvessem mais interações do tipo defendidas por Lévinas, em que as pessoas se ocupam e se responsabilizam umas em relação às outras, minha aprendizagem teria sido mais enriquecedora e significativa.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com outros estudantes e profissionais da educação que acreditam na educação e que esta possa ser desenvolvida em ambientes virtuais. Eu acredito, porém não basta acreditar. É precisa disposição para trabalhar muito. Quem acha que um curso a distância com qualidade é algo fácil, está enganado. É um empreendimento que exige tempo, esforço, disponibilidade e, sobretudo, interesse e habilidade para interagir com o outro.

9 REFERÊNCIAS

AMARO, Ana. PÓVOA, Andreia. MACEDO, Lúcia. A arte de fazer questionários. **Metodologias de Investigação em Educação**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sociologiaemaccao/2-metodologia-da-investigacao-sociologica/a-arte-de-fazer-questionarios.do>. Acesso em: 20/03/2018.

BAPTISTA, Isabel. **Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto, Portugal: Profedições, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade líquida*: entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/4_Encontro_Entrevista_A_Sociedade_Liquida_1263224949.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos e educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, Cristiane Marinho da. **Tipologias de interação nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem – moodle**: o discurso dos interlocutores. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6386/1/Arquivototal1%20PDF.pdf>

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.17, pp.86-99.

DEWEY, John. Vida e Educação. 8a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973

FELIPE, André Anderson Cavalcante. **Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem**: um estudo de caso da plataforma moodle – UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/3998/1/arquivototal.pdf>

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003. <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2787>

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12/11/2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Roberta Macêdo Marques. Introdução à Educação a Distância – IEaD, 2013.

INEP. **Censo da Educação Superior: notas estatísticas 2017**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

IVASHITA, Simone Burioli. VIEIRA, Renata de Almeida. **Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Universidade Estadual de Maringá.

Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf>.

LÉVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger*. Trad.: Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 21ª ed, 2006.

MORAES, Maria Cândida Moraes. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente.

Disponível em:

https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf .

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Ensino e aprendizagem escolar**: Algumas origens das ideias educacionais. São Carlos: EduFSCar, 2013. Disponível em:

http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2755/1/Pe_Rosa_EnsinoAprendizagem.pdf

PELIZZARI, Adriana. KRIEGL, Maria de Lurdes. BARON, Márcia Pirib. FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausebel**. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>

PEREIRA, A.T.C.; SSHMITT V.; DIAS, M R. A. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: Pereira, A.T.C. (Org), AVA -Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna. 2007.

Disponível em:

http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese de Doutorado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação em março de 2003.

ROSTAS, Maria Helena Sauáia Guimarães. ROSTAS, Guilherme Ribeiro. **O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem**: uma questão de comunicação. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>

SABBATINI, Renato M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet**: a plataforma moodle. <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

SAVIANI, Demerval. Verbete “pedagogia tradicional”. In: *Navegando pela história da educação brasileira*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm . Acesso em: 30/10/2018.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa – Rio de Janeiro: Quartet, 4 ed. 2006.

SOUSA, Elizenda Sobreira Carvalho de. **A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem**: a escola de gestores de educação básica da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4936/1/arquivototal.pdf>

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

ANEXO I

Questionário

Caro (a) estudante,

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os elementos que os ajudam no desenvolvimento da autonomia e de práticas solidárias nos ambientes virtuais de aprendizagem. Os resultados deste estudo poderão contribuir significativamente para identificar referenciais educacionais que possam contribuir para as interações de maior qualidade nos ambientes virtual de aprendizagem (AVA). Solicitamos que responda às questões que seguem e pedimos sua autorização para publicar os resultados desta pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC), revistas e eventos científicos. Garantimos o caráter anônimo e confidencial de todas as informações. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e livre.

Desde já, agradecemos por sua colaboração!

*Obrigatório

1. Você aceita participar da pesquisa e autoriza a publicação dos resultados para fins científicos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM, aceito e autorizo fazer uso das respostas para fins científicos. Após a última pergunta desta seção, iniciar este formulário novamente.

☐ NÃO participei da pesquisa. Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.

2. Nome: *

3. Semestre letivo que iniciou o curso de Pedagogia: *

4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

5. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

☐ 18 a 20

☐ 21 a 23

☐ 24 a 27

☐ 28 a 31

☐ 32 a 35

☐ Acima de 35

6. Pólo: *

7. De onde você costuma acessar a internet para fazer o curso? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador que está em minha casa.
- ☐ Computador do local do trabalho.
- ☐ Celular
- ☐ Computador do Polo Presencial
- ☐ Lan House
- ☐ Outro: _____

8. Tempo médio por semana dedicado à realização do curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 1 horas e 4 horas
- ☐ Entre 5 horas e 8 horas
- ☐ Entre 9 horas e 12 horas
- ☐ Acima de 12 horas

9. Já cursou/concluiu outra graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Você estava trabalhando durante o semestre (2017.1- no período de março a junho de 2017)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Por que escolheu o curso de Pedagogia? Escolha uma ou mais opções: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Influência de familiares ou amigos
- ☐ Identifico-me com a docência
- ☐ Por acreditar que será mais fácil conseguir emprego
- ☐ Pouca concorrência no processo seletivo
- ☐ Por acreditar que terei sucesso na área
- ☐ Por ter relação com meu trabalho
- ☐ Outro: _____

12. Assinale as alternativas considerando sua relação com a disciplina Filosofia da Educação I. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Quase nunca	Nunca
O conteúdo desta disciplina foi apresentada clara o suficiente para ser compreendida pelo outro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo desta disciplina, conseguiu ir além do memorizar ou reter conceitos, foi possível despertar uma reflexão sobre os assuntos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo desta disciplina promoveu uma relação com o mundo prático?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo desta disciplina promoveu uma conexão com o mundo prático e desencadeou ações concretas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As contribuições nos espaços interativos obtiveram respostas (feedback) dos interagentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As contribuições nos espaços interativos demonstraram interesse e disponibilidade em ajudar dos sujeitos entre si?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os enunciados dos exercícios foram claros o suficiente para que os(as) aprendentes pudessem compreender o(s) objetivo(s) do exercício, bem como a metodologia de como respondê-lo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dúvidas a serem esclarecidas e orientações solicitadas foram respondidas com brevidade de tempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos/avaliações desafiavam os(as) aprendentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As afirmações com erros ou incompreensões acerca de conceitos foram corrigidos ou esclarecidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ferramentas e atividades de interação disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem possibilitaram a expressão das subjetividades (opiniões pessoais, experiências próprias, sentimentos, desabafos)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente interativo criado no ambiente de Filosofia da Educação I deu abertura para que os sujeitos expressassem sua subjetividade (as próprias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Quase nunca	Nunca
idéias, dúvidas, medos, inquietações e sentimentos)?					
O ambiente educacional de Filosofia da Educação I incentivou a cooperação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente de Filosofia da Educação I promoveu a sua autonomia em relação aos estudos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente de Filosofia da Educação I incentivou você a trabalhar em grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ferramentas de auxílio acadêmico (tabela de notas, fórum de notícias, calendário etc) foram produzidas no sentido de informar aos aprendentes com transparência e sem ambiguidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As palavras utilizadas ao longo do processo foram estimulantes, fizeram uso de elogios, encorajamento e até brincadeiras para aliviar tensões?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Importância dos fóruns para sua aprendizagem: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
☐ Pouco importante
☐ Indiferente
☐ Nenhuma importância
☐ Nunca acompanha (lê) os fóruns

14. Qual caminho você costuma usar para superar as dificuldades que encontra no seu processo de ensino-aprendizagem? Escolha uma ou mais opções: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pergunto ao professor
☐ Pergunto à medidora
☐ Pergunto aos colegas, usando as ferramentas disponíveis no moodle
☐ Pergunto aos colegas, usando outros meios digitais
☐ Consulto pessoas próximas a mim
☐ Pesquisa na internet
☐ Não costumo buscar solução para as dificuldades que encontro.

15. Como você avalia a interação com seus colegas do curso, na disciplina de Filosofia da Educação I: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tenho uma comunicação constante com alguns(mas) colegas.
- ☐ Costumo me comunicar quando tenho dúvidas.
- ☐ Me comunico quando alguém envia alguma mensagem.
- ☐ Raramente entre em contato com os meus colegas de curso.
- ☐ Nunca me comunico com meus colegas de curso.

16. Como você avalia a interação com o Professor de Filosofia da Educação I (Prof. Edson C. Guedes) nos fóruns de discussão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Considero que foram muito valiosas as vezes que ele escrevia nos fóruns de discussão.
- ☐ Considero que sua participação foi enriquecedora em alguns momentos.
- ☐ Considero que a interação do professor nos fóruns não fez diferença.
- ☐ Considero que sua interação atrapalhou o processo de ensino-aprendizagem.

17. Como você avalia a interação com a Mediadora de Filosofia da Educação I nos fóruns de discussão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Considero que foram muito valiosas as vezes que ele escrevia nos fóruns de discussão.
- ☐ Considero que sua participação foi enriquecedora em alguns momentos.
- ☐ Considero que a interação do professor nos fóruns não fez diferença.
- ☐ Considero que sua interação atrapalhou o processo de ensino-aprendizagem.

18. Em relação à ferramenta de mensagens, na qual você tinha a oportunidade de enviar mensagem, em separado, para o professor, você: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Enviava mensagem sempre que surgia uma dúvida.
- ☐ Enviava mensagem quando tinha uma dúvida que não conseguia solucionar sozinha ou com os colegas.
- ☐ Enviava mensagem muito raramente.
- ☐ Nunca enviava mensagem para o professor.

19. Como você avalia o grau de interação com os demais colegas de curso: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Estive comprometido com a aprendizagem dos meus colegas.
- ☐ Estive comprometido com a aprendizagem de alguns colegas que interajo mais.
- ☐ Estive comprometido apenas com o meu processo de ensino-aprendizagem.

20. Considerando a relação que você tem com as outras pessoas, você se considera? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Com capacidade de ouvir de forma empática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com capacidade de respeitar o outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com capacidade de corrigir o outro sem agressividade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de acolher o outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de ajudar o outro em suas dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade elogiar o outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de agir com gratuidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de se responsabilizar pelo outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Assinale as alternativas conforme suas relações sociais. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Experiência de convivência com a diversidade humana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência do exercício da autonomia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência do uso de sua própria fala nos ambientes coletivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência em avaliar e reformular as próprias ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de construção de laços afetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência em desenvolver o senso crítico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência em desenvolver a própria liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de assumir responsabilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência em trabalhar em grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de se comprometer com outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de participar de projetos coletivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de interagir com outras pessoas com respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de superação das próprias dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de aprendizagens significativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de assumir a responsabilidade de sua própria vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>